

# PSICODRAMA

7

REVISTA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE PSICODRAMA  
PUBLICAÇÃO ANUAL  
NOVEMBRO DE 2014

QUANDO O PROCESSO  
DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
É MEDIATIZADO PELO PALCO  
PSICO/SOCIODRAMÁTICO...

*When the process of teaching  
and learning is mediated  
by the psycho/sociodramatic stage...*

---

SOFIA VEIGA

SOFIA VEIGA | DOUTORADA EM PSICOLOGIA | SÓCIA DIDATA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE PSICODRAMA | PROFESSORA ADJUNTA  
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO | [sofiaveiga@esc.ipp.pt](mailto:sofiaveiga@esc.ipp.pt)

**Resumo:** O artigo em apreço inicia-se com uma breve contextualização histórica da mobilização das abordagens morenianas em contextos educativos, em particular no contexto pedagógico. São explanadas as principais aceções e *praxis* particular, assim como explicitadas as mais-valias e constrangimentos destas abordagens nos processos de ensino-aprendizagem. O enfoque desta análise é colocado no Ensino Superior. Segue-se a narração de uma experiência educativa no âmbito da licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. É descrita e analisada uma aula realizada no âmbito da disciplina Curricular de Formação Pessoal e Social: sua estrutura, dinâmica e impacto nos alunos. Nas conclusões salienta-se que, na realidade educativa, a mobilização do Psicodrama, Sociodrama ou de técnicas psicodramáticas favorece o processo de ensino-aprendizagem própria humanização do ato educativo.

**Palavras-chave:** Psicodrama, Sociodrama, Educação, Ensino Superior, Educação Social.

**Abstract:** The article in question begins with a brief historical overview of the mobilization of Moreno's approaches in educational settings, particularly in a pedagogical context. The conceptions and particular praxis are explained, as well as the benefits and constraints of these approaches in the teaching-learning environment. The focus of this analysis is on Higher Education. Subsequently, it is narrated an educational experience within the Social Education degree in the School of Education at the Polytechnic Institute of Porto. A class is described and analyzed within the course of Personal and Social Training: its structure, dynamic impact on students. In conclusion it should be noted that in the educational reality, the mobilization of Psychodrama, Sociodrama or psychodramatic techniques favors the teaching process and the humanization of the educational act.

**Keywords:** Psychodrama, Sociodrama, Education, Higher Education, Social Education.

(1) Roldán (2009) faz uma sistematização das principais aplicações do Psicodrama e das técnicas ativas em diferentes contextos educativos (aulas/tutoria, formação inicial/contínua, escola de pais/grupos didáticos) e com diferentes grupos (alunos de várias faixas etárias/níveis de ensino, professores e pais).

A evolução do Psicodrama e do Sociodrama tem-se orientado pela criatividade e pela espontaneidade, libertando-se, por um lado, do apego conservador à herança de Moreno e, por outro lado, numa atitude aparentemente paradoxal, seguindo as suas diretrizes norteadoras. Neste sentido, tem-se observado que os seus princípios, pressupostos e *praxis* têm sido vivenciados, aprofundados, ampliados, reformulados e (re)criados consoante as competências pessoais e profissionais dos seus sucessores, assim como as necessidades e as oportunidades de cada realidade e de cada momento.

Também no contexto educativo têm sido equacionadas múltiplas experiências<sup>1</sup>, o que tem permitido novas articulações e inúmeros desenvolvimentos, tanto conceptuais como práticos. Alguns estudos (eg., Veiga, 2009) e publicações científicas (eg., *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 [2]) têm divulgado estas experiências, particularmente as de âmbito pedagógico, objeto de análise deste artigo, concorrendo para a ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre as vicissitudes da mobilização das abordagens morenianas na Educação.

Passaremos, de seguida, a fazer um breve enquadramento histórico desta evolução e principais aceções presentemente em vigor.

Moreno salientou, desde cedo, as vantagens da utilização do Psicodrama em contexto escolar, referindo que o recurso ao palco psicodramático permitiria resolver muitos dos problemas emergentes no quotidiano desta realidade e, sobretudo, estimular e fortalecer a criatividade e a espontaneidade essenciais ao desenvolvimento e formação dos estudantes (Moreno, 1946/1997). Apesar do interesse revelado por este domínio, o enfoque no mesmo esmorece com a descoberta das potencialidades terapêuticas das suas abordagens.

Só mais tarde, na década de sessenta do século passado, com a psicodramatista argentina Maria Alícia Romaña, se encetam algumas experiências em sala de aula, com alunos de diversos grupos etários, as quais dão azo a novos desenvolvimentos neste domínio. Desde então, diversos educadores e investigadores (eg., Bustos, Espinosa, Rimoli, & Sangiácomo, 1982; Kaufman, 1998; Veiga, 2009) têm-se interessado pelo Psicodrama Pedagógico, conside-

rando-o uma mais-valia na realidade educativa, já que ao: a) ser realizado num clima de respeito e tolerância, garante espaços de liberdade necessários a uma aprendizagem ativa, significativa e responsável; b) ser desenvolvido em grupo, permite que este funcione como matriz afetiva, caixa de ressonância e incitador da exploração, aprendizagem e mudança dos seus membros; c) utilizar palavra e corpo, mostra uma alternativa a um ensino essencialmente expositivo e permite uma interação comunicacional mais efetiva entre educador e educandos; d) conciliar o conhecimento com a vivência pessoal e coletiva, potencia um desenvolvimento mais integral e integrado; e) permitir que os alunos se tornem agentes ativos, conscientes e críticos, potencia a própria transformação pessoal e social.

De acordo com as experiências de vários autores (eg., Diniz, 1995; Espinosa, 2009; Lima, 2004; Roldán, 2009; Veiga, 2013), o Psicodrama Pedagógico parece particularmente indicado para: a) a transmissão de novos conhecimentos; b) a revisão ou aprofundamento de conceitos e de assuntos anteriormente adquiridos, essencialmente através de métodos mais tradicionais; c) a aprendizagem cooperativa e o respeito pela diferença; d) o desenvolvimento da comunicação humana e da inteligência emocional; e) a reflexão sobre os valores e o desenvolvimento interpessoal e moral; f) a melhoria das relações sociais – simétricas ou complementares – através da investigação e da intervenção sobre os vínculos existentes, potenciando, nomeadamente, a inclusão de elementos excluídos ou com menor reconhecimento e *status* na turma; g) o desenvolvimento ou estruturação de papéis; h) o treino da criatividade e da espontaneidade.

Ainda que de índole eminentemente educativa, o Psicodrama Pedagógico parece ter igualmente efeitos terapêuticos, já que potencia a transformação da pessoa e o encontro consigo própria. Schutzenberger, citada por Diniz (1995), afirma que é o enfoque posto na terapia profunda ou na pedagogia o que possibilita diferenciar o Psicodrama Terapêutico do pedagógico. Nesse sentido, vários autores (eg. Bustos *et al.*, 1982; Fernández, 2001; Lima, 2004) defendem que o Psicodrama Pedagógico se deve centrar exclusivamente nos papéis de educador e de estudante, devendo o professor-diretor «estar atento, ter capacidade de vigilância e sensatez para saber até que ponto pode permitir aos participantes prosseguirem na sua busca. O grupo, por muito livre e permissivo que seja, pode, às vezes, ter dificuldades em suportar o peso de um drama demasiado pessoal, muito íntimo, sem correr riscos. Este trabalho clínico é próprio do Psicodrama Terapêutico» (Diniz, 1995, p. 53). Sistematizando, Lima (2004) refere que o Psicodrama Pedagógico se diferencia do Psicodrama Terapêutico pelos seus objetivos (educativos e não terapêuticos), pela formação de base do diretor (professor e não terapeuta) e pelo contrato com os participantes (alunos e não pacientes).

A *praxis* psicodramática tem, neste contexto, algumas singularidades. Ao desenvolver-se, em geral, em salas de aula, o *setting* habitual tem de ser ajus-

tado, nomeadamente no que concerne ao formato e à dimensão do palco, aos materiais presentes na sala e ao uso das luzes. O diretor é, em geral, um professor com formação psicodramática – essencial para que o seu desempenho possa ser consciente, ágil e competente – e um saber técnico-científico acerca dos temas a trabalhar. A sessão centra-se na exploração de um tema ou de uma questão trazidos por um ou vários participantes. O protagonista é o grupo ou o(s) aluno(s) que através do seu comportamento verbal ou não-verbal agrega(m) os temores, as angústias ou as expectativas coletivas. Em relação às técnicas, há autores (eg., Fernández, 2001) que defendem o uso privilegiado de jogos dramáticos e exercícios lúdicos, enquanto outros (eg., Blatner, 2007; Liske, 2004; Kaufman, 1998; Veiga, 2009) equacionam a mobilização de qualquer técnica psicodramática de modo a tornar o ensino vivo e participado.

Porque a nossa experiência e investigação acontecem no ensino superior, centrar-nos-emos doravante neste nível de ensino.

Desde a década de setenta do século passado, o Psicodrama tem sido integrado nos *curricula* de vários cursos de ensino graduado e pós-graduado – particularmente de âmbito psicossocial, educativo e da saúde –, podendo observar-se desde uma oficina introdutória de poucas horas a disciplinas totalmente lecionadas no modelo em apreço (Verhofstadt-Denève, 2004).

Se nas primeiras experiências narradas em contexto de ensino os autores referem-se ao uso do Psicodrama ou de técnicas psicodramáticas, gradualmente o enfoque tem sido colocado no Sociodrama. Os autores mais recentes (cf., por exemplo, Blatner, 2006) defendem a mobilização do Sociodrama na realidade educativa, pois a intervenção realiza-se com grupos naturais, que têm e vivem uma história comum, e busca a descoberta e o desenvolvimento de papéis culturais e sociais (eg. estudante de um dado curso, de uma dada instituição do ensino superior), evitando uma exploração mais privada, de cariz psicodramático, que possa expor em demasia os alunos. Curiosamente esta era já a posição defendida por Moreno e Moreno (1969, citados por Kellermann, 2007, p. 15): «A diferença entre o Psicodrama e o Sociodrama encontra-se na sua estrutura e objetivos. O Psicodrama lida com um problema privado que envolve simplesmente um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Enquanto o Sociodrama lida com problemas em que o seu aspeto coletivo é colocado em primeiro plano e o aspecto mais privado da relação individual é colocado em segundo plano. As duas não podem, é claro, ser nitidamente separadas». É esta também a nossa posição, já que defendemos que no contexto educativo se deve mobilizar privilegiadamente o Sociodrama, podendo, em determinados momentos e circunstâncias, pela relação imbricada entre privado e coletivo, realizar-se um trabalho de índole mais psicodramático, sucedendo o que Zuretti (2001) e Bertão (2004) designam de «Sociopsicodrama». Todavia, este trabalho só pode acontecer, na nossa perspetiva, se o protagonista e o próprio grupo estiverem disponíveis e capazes de

fazê-lo e se o professor for diretor de Psicodrama, com formação e treino psicoterapêutico.

Como na literatura ainda não se observa unanimidade na terminologia utilizada, optaremos por manter ambas as designações.

Das reflexões partilhadas por vários professores-psicodramatistas/sociodramatistas (eg., Bertão, 2004; Blatner, 2007; Drew, 1990; Guldner, 1990 a e b; Kaufman, 1998; Remer, 1990; Roldán, 2009; Veiga, 2009, 2012, 2013; Verhofstadt-Denève, 2004), decorrentes das suas experiências no ensino superior, podemos destacar um conjunto de benefícios e de constrangimentos ao uso das abordagens morenianas neste nível de ensino.

No que concerne aos alunos, podemos evidenciar as mais-valias da vivência da metodologia psico/sociodramática em diferentes dimensões:

- No domínio da aprendizagem, permite-lhes desenvolver: a) a sua autonomia e a sua responsabilidade, propondo e tratando temas do seu interesse e de acordo com as suas necessidades formativas; b) a sua capacidade de participação e de iniciativa, de acordo com os seus tempos e processos internos; b) a sua capacidade de dar ou receber *feedback* imediato, com vista a uma aprendizagem mais eficaz e a uma prática mais espontânea; c) a sua capacidade de partilhar e de perceber múltiplas perspetivas, formas de sentir e de agir sobre o mesmo problema ou tema/situação em estudo, rompendo com conceções simplistas e estereotipadas; d) a sua capacidade de colaborar, lado a lado, com outras pessoas, reunindo os esforços necessários para a concretização de objetivos comuns, através de processos de organização, diálogo, participação, negociação e ação entre todos; e) um pensamento crítico, criativo e original. Além dos aspetos mencionados, permite-lhes adquirir um conhecimento e um saber-fazer co-construído, assim como agir proativamente e com responsabilidade, abrindo a possibilidade de uma nova aprendizagem, própria e dos outros, firmada no binómio espontaneidade *versus* criatividade.
- Na dimensão pessoal, permite-lhes: a) tomar consciência de características, competências, fragilidades e recursos internos; b) (re)conhecer e compreender diferentes emoções, conceções, valores, estereótipos e preconceitos; c) equacionar mudanças internas necessárias a uma vivência saudável dos seus papéis; d) (re)definir projetos pessoais; e) agir em prol de mudanças necessárias ao seu equilíbrio e desenvolvimento pessoal.
- Na dimensão social, permite-lhes: a) conhecer mais intimamente os elementos do grupo; b) desconstruir reputações cristalizadas e/ou estigmatizantes em relação a determinado(s) elemento(s); c) desenvolver competências e papéis sociais; d) alargar e/ou aprofundar as redes relacionais; e) aumentar a tolerância pela diferença e pela diversidade.
- Na dimensão profissional, permite-lhes: a) ampliar os conhecimentos

acerca dos valores, fundamentos, âmbitos, estratégias e ferramentas de intervenção da profissão em construção; b) facilitar a tomada de consciência de fragilidades e competências profissionais; c) estimular o trabalho em grupo, mobilizando recursos individuais e grupais, bem como o treino da «co-visão» (Fernandéz, 2001, p. 133), que possibilita olhar e ser-se olhado, escutar e ser-se escutado, numa lógica de melhoria das práticas e competências profissionais, próprias e dos outros; d) ensaiar competências variadas com vista ao exercício espontâneo, flexível e criativo do papel profissional. Saliente-se que, no contexto protegido do Psico/Sociodrama, os alunos podem observar, experienciar e compreender diferentes interações e realidades psicossociais, sejam familiares e/ou desconhecidas, o que permite uma aprendizagem vivencial e integral, a qual dificilmente seria exequível com o mero recurso a explicações ou descrições verbais. Podem, ainda, treinar, através do *role-playing*, situações profissionais receadas ou ambicionadas, arriscando a utilização de diferentes ferramentas, posturas e/ou danças relacionais, com vista a uma intervenção mais segura e espontânea no contexto real.

No que diz respeito ao professor-diretor, o uso do Psicodrama, do Sociodrama ou de técnicas psico/sociodramáticas permite-lhe: a) efetuar perguntas desafiantes, na fase do aquecimento, que motivem os estudantes a pensar, a debater e a refletir; b) obter informações importantes acerca dos alunos, como pessoas, como membros do grupo-turma e como formandos; c) promover a participação de todos, nas três fases da sessão, respeitando a vontade de participação, o estilo de aprendizagem e as capacidades de cada um, mas a todos dando atenção e valor; d) incentivar os diferentes alunos, mesmo os mais passivos, a fazerem questões e a partilharem opiniões, dúvidas e experiências sobre os temas em discussão, estimulando-os a explorar e a analisar o problema/situação sob diferentes ângulos e dimensões (eg., temporal, espacial, relacional); e) (re)criar uma diversidade de situações e de problemas, hipotéticos ou reais, intrínsecos ao percurso académico, às relações interpessoais, aos requisitos do seu papel profissional bem como do próprio mercado de trabalho, de complexidade e imprevisibilidade variáveis; f) discutir e trabalhar as situações em análise, de uma forma mais integral, buscando novos significados e novas conexões, com vista ao alargamento de conceções e à resolução de problemas pessoais e coletivos; g) fornecer um *feedback* (verbal e não verbal) imediato importante para a autorregulação do processo de aprendizagem; h) evidenciar, através da palavra e da ação, o constante interesse pelos alunos, estimulando-os a pensar novas ideias relacionadas com os conteúdos emergentes (eg. conteúdos de diferentes Unidades Curriculares) e a (re) posicionar-se (afetiva, moral e/ou cognitivamente) em relação às variadas questões em análise; i) investigar a estrutura e a dinâmica do grupo, introdu-

zindo mudanças necessárias a um relacionamento mais harmonioso e uma vivência mais ajustada e flexível dos vários papéis em jogo; j) facultar um modelo de intervenção psicossocial; k) ceder informações sobre conteúdos técnico-científicos específicos. Enfim, as propostas morenianas permitem-lhe ensinar de forma mais motivadora, criativa e inovadora, centrando-se no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem, formação e desenvolvimento integral, o que vem ao encontro das mais recentes propostas pedagógicas (cf., Veiga, 2012, 2014). Porém, neste processo é essencial que o docente crie um clima seguro e contentor; se mostre aberto, curioso, atento, disponível e respeitador; acredite no potencial de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos e do grupo, encarando todos os participantes como importantes «co-educadores e coterapeutas».

A mobilização da metodologia psico/sociodramática em contexto pedagógico apresenta, todavia, algumas limitações (cf., Drew, 1990; Veiga, 2009).

No que aos alunos diz respeito, os principais constrangimentos devem-se à dificuldade em: a) perceberem, numa fase inicial do processo, a utilidade, as potencialidades, as especificidades e os riscos do Psicodrama/Sociodrama, manifestando, conseqüentemente, uma certa estranheza, inibição e/ou ansiedade. Algumas resistências (eg. momentos de silêncio) e uma certa dependência em relação ao professor-diretor podem ser particularmente visíveis neste período; b) se envolverem e agirem em prol do crescimento pessoal e coletivo. O fato de viverem, entre si, múltiplas relações em variados contextos, faz com que a experiência do espaço sociodramático nem sempre seja relaxada e que as palavras e os atos sejam, de certa forma, controlados e contidos; c) gerirem a liberdade e a autonomia permitidas e exigidas pelas abordagens morenianas. Estas se bem que desejadas, são igualmente temidas, particularmente porque obrigam a um envolvimento e a uma responsabilização a que estão pouco habituados, gerando, por vezes, inibições, suspeições e resistências; d) mobilizarem com espontaneidade o corpo e a palavra.

Relativamente aos professores-diretores, os principais constrangimentos devem-se à sua dificuldade em: a) aquecer um grupo de formandos pouco habituado a se assumir genuinamente e responsabilmente como autor e ator do seu processo de aprendizagem; b) apreender, por vezes, o emergente grupal, quando este se manifesta de forma velada; c) estar atento, conhecer e dar voz a todos os elementos, quando a dimensão do grupo é grande; d) ser ágil para concluir o ciclo da sessão no tempo determinado para a mesma.

Por fim, podem observar-se limitações decorrentes de condicionantes organizacionais. Além da dimensão do grupo, referida anteriormente, a constituição do mesmo, o espaço, a duração e o horário das aulas podem limitar a fluidez e a vivência plena das três fases da sessão, assim como o desenvolvimento do processo de intervenção.

## Uma sessão... de um processo sociodramático em contexto curricular

Na licenciatura de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto são lecionadas duas unidades curriculares anuais – Formação Pessoal e Social (2.º ano) e Sociodrama em Educação Social (3.º ano) – que utilizam o Sociodrama como metodologia de trabalho privilegiada. As turmas são constituídas por cerca de vinte alunos e as aulas ocorrem semanalmente em salas de aulas amplas, organizadas de acordo com o *setting* sociodramático. A diretora é uma docente da Organização com formação no modelo psicodramático; o ego auxiliar é igualmente uma docente psicodramatista ou um ex-aluno com uma experiência vivencial de dois anos e um conhecimento teórico básico das abordagens morenianas<sup>2</sup>. A experiência da mobilização desta metodologia neste curso já é vasta e foi objeto da investigação de Doutoramento da autora (Veiga, 2009). Muitos das conclusões estão já integradas no enquadramento teórico anteriormente realizado.

De forma a explicitar o trabalho desenvolvido, procederemos à narração de uma sessão neste contexto formativo<sup>3</sup>.

Como habitualmente, a aula começou com os comentários à sessão anterior. No breve diálogo estabelecido, em que os alunos deambulavam entre temas, era evidente uma certa tensão e inquietação, as quais eram sentidas mas não percebidas pela professora-diretora.

Como os participantes têm uma história comum e compartilham muitas vivências no contexto social, por vezes, a exposição ou explicitação de algumas situações não emergem de forma clara, o que dificulta a compreensão, por parte do diretor e do ego auxiliar, do que se está a passar.

Com o intuito de desbloquear a resistência sentida e aquecer o grupo, a professora-diretora pediu aos alunos que fechassem o círculo e, já no palco, conversassem livremente e de forma autónoma sobre as suas preocupações, necessidades, interesses. Neste campo mais relaxado, emerge, quase de imediato, o tema latente: os conflitos existentes entre as turmas Teórico-Práticas A e B<sup>4</sup>. Maria, porque se sentia muito exaltada, explicou o problema, centrando-se na situação ocorrida no dia anterior: a outra turma conseguira, através da sua líder natural, obter condições mais favoráveis para a concretização de um trabalho escolar. A discussão estava animada, tendo vários alunos dado a sua opinião, evidenciando, em geral, grande revolta, agressividade e indignação pela situação vivenciada. Estas pareciam camuflar a inveja sentida pelo facto de o outro grupo evidenciar um nível sociogenético mais elevado (cf., Álvarez Valcarce, 2009, 2011), patente na eleição de um líder situacional mais eficaz, na melhor organização grupal e, conseqüentemente, na obtenção de condições mais favoráveis à realização/avaliação de trabalhos escolares.

Todavia, o aparente inimigo exterior, alvo da agressividade e do ataque do grupo, parecia esconder os verdadeiros problemas presentes na turma, conse-

(2) A autora apresentou, na XXVIII Reunión Nacional de la Asociación Española de Psicodrama, uma comunicação sobre «(Re)Nacer en el Papel de Yo-Auxiliar, (Re)Construir el rol profesional», onde aborda as mais valias de ter, como ego auxiliar, um ex-aluno de educação social, formado pela ESE/IPP (Veiga, 2013).

(3) A descrição e as fotografias apresentadas da sessão foram autorizadas pelos alunos.

(4) Na licenciatura de Educação Social da ESE/IPP, os alunos estão todos juntos nas aulas de tipologia Teórica; dividem-se em duas turmas, nas aulas de tipologia Teórico-Prática; e em três turmas nas aulas Práticas, como é o caso da Unidade Curricular em apreço.

quentes de um nível sociogenético mais imaturo. Fica então, evidente, a existência de um conflito intragrupal disfarçado de intergrupals<sup>5</sup>, o qual era preciso clarificar. Esclarecendo as verdadeiras motivações do conflito em presença e o papel de cada um no mesmo poder-se-á alavancar o grupo a passar para um nível sociogenético superior.

Quando Rita comentou que tinham mesmo de enfrentar e resolver o problema, a diretora interveio atribuindo-lhe a responsabilidade de, com o grupo, encontrar soluções para o conflito. Aquando da partilha de ideias, Sara sugeriu que se falasse com o líder da outra turma, expondo os argumentos do grupo. Nos argumentos compilados, a pedido da professora-diretora, os alunos assumiam, de forma espontânea, os valores do grupo e do líder invejados.

De forma a explicitar as relações entre as turmas, a diretora convidou a turma a realizar uma escultura ou uma representação gráfica, com giz, da atual relação entre turmas. Neste processo, cada um foi dando a sua opinião, confrontando-a com a dos outros. Uns validaram a sua posição, enquanto outros reequacionaram a sua perspetiva inicial fruto da partilha de novos olhares e sentires. Concluída a tarefa, realizada com grande envolvimento de todos, explicaram que a relação entre a turma A e B é caracterizada pelo conflito, sendo a turma B, uma turma unida (sociometricamente coesa), e a A, uma turma dividida. De seguida, a diretora sugeriu que fizessem uma representação que refletisse a relação almejada. Representaram, então, duas turmas em plena união, reconhecendo, porém, a inevitabilidade de alguns conflitos. Enquanto a porta-voz da turma realizava o seu solilóquio, ouviam-se alguns murmúrios de que esta relação era utópica, revelando estes elementos não acreditarem numa mudança efetiva.

As figuras I e II mostram dois dos momentos da cena descrita.

Como Sara tinha sugerido que se conversasse com o líder da outra turma, foi convidada, na nova cena montada, a conversar com este, papel assumido pelo ego-auxiliar. Através da técnica da inversão de papéis, a aluna assumiu, com estranheza no início, a sua posição e a posição do outro. Em ambos os papéis evidenciava grande exaltação e rigidez nos argumentos utilizados, o que agudizava, no aqui e agora, o conflito existente. Este foi o sentir partilhado pela protagonista no solilóquio realizado no final da intervenção. A diretora perguntou, de seguida, se alguém gostaria de assumir o papel da colega. Matilde ofereceu-se, iniciando um diálogo que se revelava mais apaziguador e compreensivo, sugerindo estratégias favorecedoras da união da grande turma, como momentos de encontro, dentro e fora da escola. Como Eduarda, uma outra aluna, se mostrava particularmente incomodada e discordante em relação à postura assumida por Matilde, foi convidada a experimentar o papel. Foi evidente, desde logo, que uma posição inflexível e de confronto pautavam o seu comportamento e nenhuma situação de compromisso se conseguiria alcançar.

(5) Note-se que em nenhum momento surgiu, na outra turma, os conflitos interturmas como emergente grupal, o que parece validar a hipótese terapêutica equacionada na sessão.

Figura 1

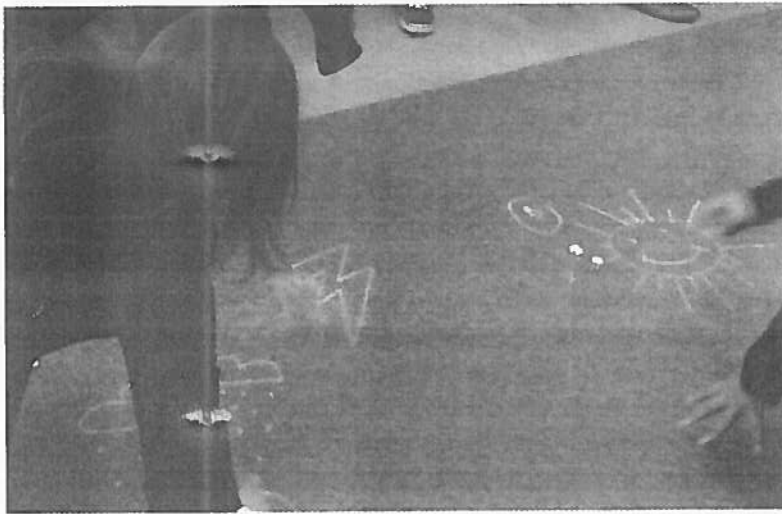
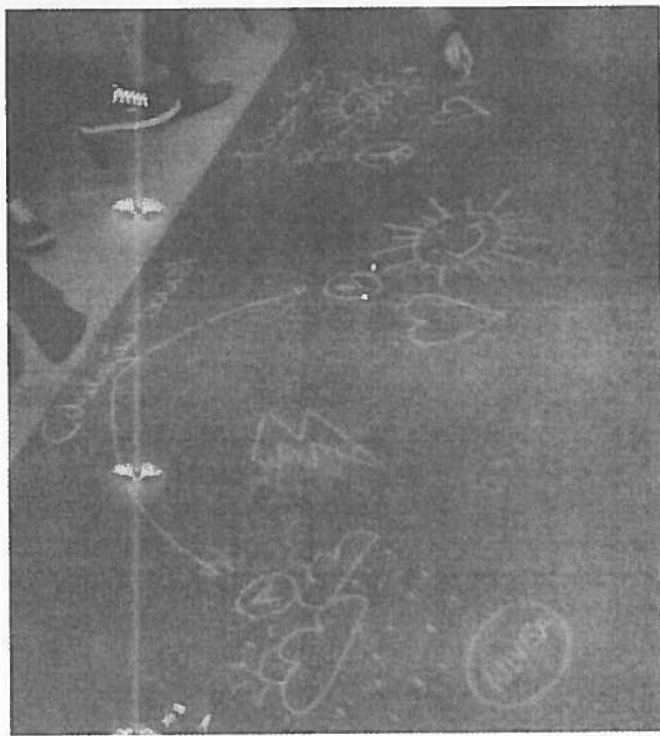


Figura 2



Saliente-se que embora inicialmente Sara sentisse a cena como irreal, saindo por vezes do papel, com o progressivo envolvimento no enredo em jogo, a mesma acabou por se comportar como o faria na vida real. As duas outras protagonistas desta cena, porque se encontravam já muito aquecidas, vivenciaram de imediato a relação como se fosse real, fenómeno a que Sociro (1999) designa de «pseudo-realidade».

Desfeita esta cena, foi proposta uma nova, agora com todos os alunos em palco. A diretora pediu-lhes que imaginassem dois muros: o muro do apaziguamento do conflito e o muro do agravamento desse mesmo conflito. Sendo um exercício individual, todos tiveram de passar pelos dois muros, expressando, num solilóquio, de que forma estariam ou poderiam contribuir para cada um. A maioria dos alunos partilhou que, para minorar o conflito, precisava de se colocar no lugar do outro e compreendê-lo, assumindo posturas mais flexíveis e conciliadoras. No que se refere ao agravamento do conflito, foi essencialmente apontada a impulsividade, a dificuldade de abandonar a perspetiva própria e a forma, como às vezes, comunicam. O solilóquio de Matilde revelou que esta também não se sente totalmente integrada na turma B, pondo desta forma em evidência os problemas e os conflitos presentes na mesma.

Com este exercício pretendia-se uma tomada de consciência acerca dos comportamentos, próprios e dos outros, que podem contribuir para a emergência, agravamento ou resolução do conflito em questão ou de outros similares. Esta consciência é essencial para que os alunos possam equacionar mudanças comportamentais em prol da melhoria das relações entre as turmas e dentro da própria turma.

Por último, a professora-diretora pediu, num exercício sociométrico, que colocassem a mão no ombro do colega que consideravam mais indicado para mediar a relação com a outra turma. Matilde recebeu a maioria das escolhas. O grupo parece ter percebido que esta aluna era quem podia elevar o nível sociogenético do grupo, ao assumir comportamentos do nível de Pertença ou Identificação com o grupo em vez dos comportamentos típicos do nível de Afiliação (cf., Álvarez Valcarce, 2009), evidenciados pelos seus colegas mais invejosos.

Na última fase, cada um pôde partilhar o que viu e como se sentiu ao longo da sessão. Os comentários foram diversos e pontuaram vários aspetos: a maioria dos alunos não tenta ou tem dificuldade em perceber o «outro lado» do conflito e, por vezes, age do mesmo modo que a(s) pessoa(s) que critica(m); o diálogo assume-se como estratégia basilar na resolução dos mesmos, sem descurar, todavia, a necessidade de alterar aspetos, individuais e coletivos, que contribuem para agudizar os conflitos existentes; a tomada de consciência de que nem todos os elementos se sentem plenamente integrados na turma B e a urgência de alterar esta situação, redefinindo a prioridade da sua ação; a proposta de se combinarem encontros, dentro e fora do contexto escolar, com o

objetivo de se conhecerem melhor, partilharem experiências e histórias de vida, divertirem-se e, dessa forma, fortalecerem os laços que os ligam.

Os comentários tecidos evidenciavam o impacto emocional da sessão nos alunos e no grupo, a sua maior consciência e problematização das questões abordadas. Pareciam agora perceber que as experiências e vivências conflituais exigem um movimento afetivo, efetivo e ativo em busca de soluções concretas para as mesmas, busca essa que acontece em grupo e é consequente de uma atividade de escuta ativa, de partilha, de exposição, de análise e de reflexão.

A unidade funcional, última a comentar, além de salientar alguns aspetos relativos à dinâmica do grupo e entre os grupos, enquadrou teoricamente a emergência, tipos e funções dos conflitos. Porque estes alunos estão a ser formados para serem profissionais de relação, foram sensibilizados para a necessidade de desenvolverem ou continuarem a desenvolver as suas habilidades comunicacionais, a sua capacidade empática e de gestão de conflitos, a sua tolerância à diferença e à frustração, sublinhando ainda a importância de acreditarem na mudança, pilar basilar de um profissional que visa a transformação e o empoderamento das pessoas, dos grupos e das comunidades.

No final de cada aula, os alunos fazem uma descrição e uma reflexão sobre a mesma. O texto que se segue é um extrato da reflexão realizada por Matilde:

«(...) Em nenhuma outra aula ou Unidade Curricular seria possível acontecer o que acontece em *Formação Pessoal e Social*, com o Sociodrama. Estas aulas são como uma peça de teatro onde nós, alunos, somos os atores e as cenas são as nossas próprias vidas. Fascina-me o facto de existir tanta espontaneidade ao nível dos temas e dos exercícios a vivenciar. As aulas são desenvolvidas a partir do que sentimos no momento e é o grupo e as suas disposições que dão origem às mesmas. Falando agora nesta sessão, foi desenvolvido um tema que precisava realmente de ser trabalhado: o conflito. A explicitação do mesmo criou muita emoção e muita discussão. Pudemos, então, refletir e até chegar a algumas conclusões. Eu, pelo menos, retirei muito desta sessão, não só durante a mesma, porque me envolvi a sério, mas também *a posteriori*, pois voltei a realizar interiormente os exercícios propostos. Gostei particularmente de refletir, mais uma vez, sobre a Educação Social, percebendo a pertinência deste tipo de metodologias no curso e na profissão. Se há algo que um Educador Social dever ter sempre em mente, para toda a sua vida, são frases como “acreditar na mudança” ou “colocar-se no lugar do outro”. E estes aspetos, como concluímos nesta aula, ainda têm muito que ser trabalhados (...).»

Na aula seguinte, os alunos partilharam já terem feito um almoço e estarem a organizar um outro momento comum. Reiteraram o desejo de reforçarem os laços entre si, de modo a que todos se sentissem plenamente integrados no grupo, estando ainda disponíveis a se abrirem a elementos da outra turma. No

final do ano, na avaliação efetuada, valorizaram a matriz grupal alcançada, caracterizada pela união, abertura, disponibilidade e confiança agora sentidas, bem como pelo alargamento e aprofundamento dos laços relacionais.

Este grupo parece, assim, ter alcançado uma maior maturidade sociogenética e uma configuração sociometricamente mais coesa.

### Conclusão

A utilização do Psicodrama, do Sociodrama ou de técnicas psicodramáticas no contexto educacional permite que os alunos, com o apoio e orientação da unidade funcional, se assumam e desenvolvam como seres desejantes, coautores, coatores e corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem e formação integral. Nas danças relacionais, uns com os outros, vão-se conhecendo, aceitando, desenvolvendo, valorizando e transformando.

Pelas suas características estruturais e dinâmicas, as abordagens morenianas permitem um ensino-aprendizagem que parte e é centrado nos alunos, naquilo que eles são, sabem, fazem, na sua singularidade e matriz coletiva. Uma vez que as aulas se desenvolvem a partir das suas inquietações, necessidades e desejos, está nas suas mãos o poder, mas também a responsabilidade, pelo que sucede a cada momento. Não obstante, não estão sós, pois são acompanhados em toda a sua caminhada pela unidade funcional. Ao professor-diretor, responsável último por toda a sessão e processo psico/sociodramático, cabe-lhe, sobretudo, criar as condições para que os alunos possam aprender a aprender, a ser, a estar e a fazer, estimulando-os a assumirem uma postura ativa, participativa, crítica e responsável pelo processo de formação próprio e dos outros.

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento integral decorrem de uma vivência comum, de uma prática colaborativa e assentam em dinâmicas constantes de partilha-reflexão-ação-problematização-criação. No aqui e agora de cada aula, discute-se, reflete-se e experimenta-se dramaticamente múltiplas questões e situações, testam-se e confrontam-se posicionamentos individuais e coletivos, percebem-se novos significados e sentidos na sua conduta pessoal e grupal, e equacionam-se novas respostas, novos caminhos em prol do seu desenvolvimento pessoal, social, profissional. E neste processo observa-se frequentemente uma mudança/evolução sociogenética da estrutura sociométrica das relações interpessoais.

No que concerne aos professores-diretores, a mobilização do Psicodrama, do Sociodrama ou de técnicas psicodramáticas permite-lhes ensinar de uma forma viva, criativa, original e inovadora, funcionando estes essencialmente como facilitadores e mentores do processo de aprendizagem dos alunos na sua globalidade e de cada um em particular. O professor-diretor não está, como refere Espinosa (2009), «por cima» dos alunos, impondo o seu saber. Situa-se

antes ao nível do «ser humano professor = ser humano aluno» (p. 552). Porque as aulas decorrem das necessidades formativas apresentadas por estes, em cada momento, tendo em conta as dinâmicas grupais e as competências a adquirir, o seu papel é exigente. Além de um saber técnico-científico rigoroso, a prática psico/sociodramática exige do profissional competências relacionais e, fundamentalmente, uma postura e um comportamento baseados nos pressupostos humanistas e pautados pela flexibilidade, criatividade e espontaneidade.

Em termos conclusivos, podemos afirmar que, na realidade educativa, a mobilização do Psicodrama, do Sociodrama ou de técnicas psicodramáticas parece facilitar as tarefas de «ensinar e aprender», «ensinar a aprender», «aprender a ensinar» e «aprender a aprender» (Espinosa, 2009, p. 554), potenciando o desenvolvimento, a criatividade e a espontaneidade de todos os elementos envolvidos.

### Referências bibliográficas

- ÁLVAREZ VALCARCE, P. (2011). Key elements in a sociodramatic approach to group-work. In R. Wiener, D. Adderley e K. Kirk (Eds.). *Sociodrama in a changing world* (pp. 91-111). S.l.: Lulu.com.
- ÁLVAREZ VALCARCE, P. (2009). Otros métodos de evaluación grupal. In M. Bouza (Ed.). *Manual de Formación de la Asociación Española de Psicodrama: Normativa de acreditaciones, escuelas y programa oficial* (pp. 459-466). Madrid: Asociación Española de Psicodrama.
- BERTÃO, A. (2004). Sociodrama psicodramático em contexto educativo. *Comunicação não publicada apresentada no VII Congresso Português de Psicodrama, 25-27 de Novembro*.
- BLATNER, A. (2007). Enacting the new academy: Sociodrama as a powerful tool in higher education. *ReVision*, 28 (3), 30-35.
- BUSTOS, E.; ESPINOSA, G.; RIMOLI, D. e SANGIÁCOMO, R. (1982). Psicodrama pedagógico. In D. Bustos (Ed.). *O psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática* (pp. 127-160). São Paulo: Summus.
- DINIZ, G. (1995). *Psicodrama pedagógico e teatroeducação*. São Paulo: Ícone.
- DREW, N. (1990). Psicodrama in nursing education. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 54-62.
- ESPINOSA, A. (2009). El Psicodrama en la formación del rol profesional. In M. Bouza (Ed.). *Manual de Formación de la Asociación Española de Psicodrama: Normativa de acreditaciones, escuelas y programa oficial* (pp. 551-555). Madrid: Asociación Española de Psicodrama.
- FERNÁNDEZ, A. (2001). *Psicopedagogia em psicodrama. Morando no brincar* (3.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- GULDNER, A. (1990a). Introduction. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 52-53.
- GULDNER, A. (1990b). Integration of undergraduate and graduate education and

- training in group dynamics and psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 63-69.
- KAUFMAN, A. (1998). Role-playing. In R. Monteiro (Ed.). *Técnicas fundamentais do psicodrama* (pp. 151-162) (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Ágora.
- LIMA, L. (2004). O Drama na formação de professores. In L. Lima & L. Liske (Eds.). *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação* (pp. 49-66). São Paulo: Ágora.
- LISKE, L. (2004). Psicodrama e educação. In L. Lima & L. Liske (Eds.). *Para aprender no ato. Técnicas dramáticas na educação*. São Paulo: Ágora.
- MORENO, J. (1997). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix. Edição original, 1946.
- REMER, R. (1990). Family therapy inside out. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 70-81.
- ROLDÁN, N. (2009). Psicodrama en el medio educativo y formativo. In M. Bouza (Ed.). *Manual de Formación de la Asociación Española de Psicodrama: Normativa de acreditaciones, escuelas y programa oficial* (pp. 536-543). Madrid: Asociación Española de Psicodrama.
- SOEIRO, A. (1999). *Realidade emocional*. São Paulo: Editora SENAC.
- VEIGA, S. (2009). *Palcos de Conhecimento, Espaços de Transformação. Contributos da Metodologia Sociodramática para a Formação dos Educadores Sociais*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- VEIGA, S. (2012). Enseñanza creativa rumbo al futuro. In M. Lamadrid, P. Álvarez, P. Urquijo, F. Morfa, J. Carballa *et al.* (Eds.), *Dossier XXVII Reunión Nacional de la Asociación Española de Psicodrama – «Psicodrama: creatividad, memoria y proyecto»* (pp. 264-272). Madrid, Espanha, Novembro 23-25. Madrid: Asociación Española de Psicodrama.
- VEIGA, S. (2013) (no prelo). (Re)nacer en el papel de yo-auxiliar, (re)construir el rol profesional. In M. Baena, S. Morón, A. Coppel e M. Fernández (Eds.). *Dossier XXVIII Reunión Nacional de la Asociación Española de Psicodrama – «(Re)evolución»*. Sevilla, Espanha, Novembro 24-26. Madrid: Asociación Española de Psicodrama.
- VEIGA, S. e Monteiro, H. (2013). Formação Valorativa dos Educadores Sociais. Princípios, Metodologias e Construtos Teórico-Conceptuais. *Sensos-e*, 0, <http://sensos-e.esep.pt/?p=4269>.
- VEIGA, S. (2014) (no prelo). How to learn in the active way? In M. Espejo (Ed.). *First International Week on Social Education Challenges in Contemporary Societies*. Seville: University Pablo de Olavide.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (2004). Psicodrama com estudantes universitários em psicologia clínica: Teoria, acção e avaliação. In L. Lima & L. Liske (Eds.). *Para aprender no ato. Técnicas Dramáticas na Educação* (pp. 67-92). São Paulo: Ágora.
- ZURETTI, M. (2001). Sociopsicodrama. *The British Journal of Psychodrama and Sociodrama*, 16 (1), 111-114.